

Das Weltweit-Werden und der umgestülpte Cyberspace

Torsten Meyer



Abb. 1: Der Berliner Künstler Aram Bartholl installiert im Rahmen des Projekts „Map“ (2006-2010) Artefakte aus dem Cyberspace im real life: Google-Maps-Pin (<http://datenform.de/map.html>)

Hintergrund der folgenden Überlegungen ist die medien- und – davon gibt das vorangestellte Bild (Abb.1) ein Beispiel – kunsttheoretisch fundierte Annahme, dass kaum etwas so große Bedeutung für die Strukturen einer Gesellschaft und die Formen einer Kultur hat, wie die jeweils „geschäftsführenden“ Verbreitungsmedien. Ausgehend davon ist zu beobachten, dass die aktuellen Medienkulturen neue Praktiken im Umgang mit dem Netz und im Umgang mit der Welt hervorbringen, die insbesondere auch unsere Konzepte von Raum und Zeit be-

treffen. Auf diese Veränderungen muss speziell die Schule tiefgreifend reagieren. Die *nächste Schule* – so die im Folgenden zu begründende These – wird sich radikal fächerübergreifend und stärker problem-, projekt- und praxisorientiert organisieren müssen.

1 Cyberspace

In den frühen Jahren des Internets gehörte zu den Metaphern, mit denen versucht wurde, das Neue des Neuen Mediums irgendwie fassbar, greifbar, *begreifbar* zu machen, auch die des „Cyberspace“. Als William Gibson vor 25 Jahren für seine Roman-Trilogie „Neuromancer“ das Wort erfand, prägte er damit nachhaltig unsere Vorstellungswelt. Science-Fiction-Filme wie „The Lawnmower Man“ (1992), „Hackers“ (1995), „The Matrix“ (1999) usw. trugen ihren Teil dazu bei: Wir stellten uns diesen Cyberspace vor, als einen globalen Komplex von Datenetzen, Rechnern, Leitungen, Transferknoten, Programmen und Datenpaketen, der als *Raum* vom menschlichen Bewusstsein wahrgenommen und in gewissem Sinne „betreten“ werden kann. Wir stellten uns diesen Cyberspace vor, als einen großen, dunklen, kalten (am Bild des Weltraums orientierten), „virtuellen“ Raum, als eine Art Jenseits-Welt, eine „virtual reality“.

„Cyberspace. A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts ... A graphical representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity. Lines of light ranged in the non-space of the mind, clusters and constellations of data. Like city lights, receding ...“ William Gibson 1984, 87



Abb. 2: Cyberspace-Imaginationen im Film: „Hackers“ (Iain Softley 1995) und „The Matrix“ (Andy & Larry Wachowski 1999); (Quelle: [http:// personalpages.manchester.ac.uk/staff/m.dodge/cybergeography//atlas/artistic.html](http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/m.dodge/cybergeography//atlas/artistic.html) (21.11.2008))

Diese „virtual reality“ war scharf abgegrenzt vom sogenannten „real life“ (RL). Die Grenze zwischen diesen beiden Welten war aus irgendeinem Grund sehr wichtig. Die virtuelle Realität hatte zu tun mit dem Nicht-Wirklichen, mit dem Fiktionalen, Traumhaften, mit den Imaginationen und Illusionen, manchmal auch dem Magischen und Unheimlichen. Diesseits der Grenze war „real life“, die wirkliche Wirklichkeit, das echte Leben. Das musste offenbar streng auseinanderhalten werden. Wer sich zu sehr ins Jenseits der virtuellen Realitäten bewegte, zu tief „drin“ war im Cyberspace, für den bestand Gefahr, nicht mehr herauszufinden, süchtig zu werden, unter „Realitätsverlust“ zu leiden usw.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit diesen so genannten „Parallelwelten“ bestand deshalb zumeist darin, vor den o.g. Gefahren zu warnen und ansonsten, und gerade im Schulkontext, auch gern unter Verweis auf die Irrelevanz dieser Irrealitäten schlicht zu ignorieren, was sich in diesen (nicht-schulischen) Parallelwelten tut.

Inzwischen ist ein Sechstel der Weltbevölkerung „drin“ in dieser vermeintlich virtuellen Welt: Eine Milliarde Menschen. Die Dimensionen dieses Cyberspace sind gewaltig: Wenn Facebook ein Land wäre, wäre es bezüglich seiner Bevölkerungsanzahl das achtgrößte der Welt. Und nachdem durchschnittlich 100% der Zehntklässler (in der BRD) Einwohner dieses Landes sind, hat sich das, was in den 1990er Jahren noch dunkler, kalter Cyberspace war, grundlegend verändert. Das Internet ist nicht mehr ein unwirklicher, von Freaks, Nerds und Suchtgefährdeten bevölkerter Ort. Mit dem web2.0, mit den blogs und wikis und den social networks ist der Mainstream im Internet angekommen. Der Cyberspace ist bewohnbar geworden.

Der „Horizon Report“ des New Media Consortium machte dafür bereits 2007 die Konvergenz von „ubiquitous broadband, portable devices, and tiny computers“ verantwortlich, die unsere Vorstellung von „Telefon“ vollkommen verändert hat. Das „mobile phone“ ist nun „pocket-sized connection to the digital world“ – der Cyberspace in der Hosentasche. Die neue Generation von smart phones ist Adressbuch, Kamera, Video-Recorder, Navigationsgerät, Kommunikationszentrale für den Kontakt zu Familie, Freunden und Kollegen und es ist vor allem ein „hand-held portal to the Internet“ (The New Media Consortium 2007).

Das Internet wird also tatsächlich bewohnt. Aber nicht von den schrägen Cyborgs der frühen Science-Fiction-Phantasien, die sich aus dem Diesseits des „real life“ verabschiedet haben. Die Digital Natives (Prensky 2001), die Eingeborenen der Digitalkultur, mit denen wir nun in Schule und Universität zu tun haben, tragen keine Cybernauten-Anzüge, um sich in private VR-Welten (virtual reality) zu versenken. Statt dessen haben sie das Internet in der Hosentasche, die Wikipedia auf dem Handy, das social network im iPod. Sie

haben das Internet ins „real life“ geholt und damit gewissermaßen den Cyberspace von drinnen nach draußen gestülpt (vgl. Abb. 1).

Das hat Piotr Czerki kürzlich in seinem Manifest „We, the Web Kids“ sehr schön – und im Hinblick auf geographisch relevante Metaphoriken in bemerkenswerter Weise – in Worte gefasst:

“We grew up with the Internet and on the Internet. This is what makes us different; this is what makes the crucial, although surprising from your point of view, difference: we do not ‘surf’ and the internet to us is not a ‘place’ or ‘virtual space’. The Internet to us is not something external to reality but a part of it: an invisible yet constantly present layer intertwined with the physical environment. We do not use the Internet, we live on the Internet and along it.” Piotr Czerski 2012

2 Mediologie

Was die mit dem umgestülpten Cyberspace und dem Internet in den Hosentaschen der Digital Natives zusammenhängende Allgegenwart digitaler Informationsverarbeitung bedeutet – für die Kultur, die Gesellschaft, ihre Institutionen, vielleicht insbesondere ihre Bildungsinstitutionen –, das lässt sich wirklich erst ermessen aus einiger Entfernung. Wir müssen ein paar Schritte zurücktreten und uns die Sache mit etwas historischem Abstand ansehen.

Dirk Baecker geht in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft“ aus, von „nichts Geringerem [...] als der Vermutung, dass die Einführung des Computers für die Gesellschaft ebenso dramatische Folgen hat wie zuvor nur die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks.“ Er schließt damit an die von Marshall McLuhan, Manuel Castells, Niklas Luhmann, Régis Debray und anderen formulierte Ahnung an, „dass nur Weniges eine so große Bedeutung für die Strukturen der Gesellschaft hat wie das jeweils dominierende Verbreitungsmedium.“ Demnach konstituierte die Einführung der Sprache die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die moderne Gesellschaft und die Einführung des Computers die „nächste Gesellschaft“ (Baecker 2007: 7).

Régis Debray fasst das je spezifische Zusammenspiel von technischem Medium, symbolischer Form und kollektiver Organisation im Rahmen seiner Mediologie mit dem Begriff der „Mediosphäre“. Debray hat drei große, durch solche medientechnologischen Prägungen unterscheidbaren Epochen identifiziert, die er analog zu Dirk Baecker als kulturelle Makromilieus versteht: Mit „Logosphäre“ bezeichnet er die durch mündliche Tradierung und handschriftliche Aufzeichnungen geprägte Mediosphäre, die durch sich soziologisch als Stammesgesellschaft und antike Hochkultur darstellt. Sie dauerte bis in die Renaissance, in der sowohl der Buchdruck als auch kurz vorher die in ihrer

Bedeutung als Darstellungstechnologie oft unterschätzte Abbildungstechnik der Zentralperspektive erfunden und wirksam wurden. „Vom 15. Jahrhundert bis gestern“ prägten diese neuen Medientechnologien die „Graphosphäre“.

In der Einschätzung der aktuell prägenden Medientechnologien unterscheiden sich Baecker und Debray. Während Debray Ende der 1990er Jahre, bezogen auf das Fernsehen als geschäftsführende Medientechnologie, die aktuelle Mediosphäre als „Videosphäre“ bezeichnet (die nach seinen jüngeren Worten allerdings bereits wieder übergeht in „eine Art Hypersphäre, die sich hauptsächlich aus digitalen Signalen zusammensetzt“, vgl. Debray 2002: 6), spricht Baecker von der „nächsten Gesellschaft“ als „Computergesellschaft“ ohne Berücksichtigung einer, wenn auch angesichts des hier angelegten Maßstabs, recht kurzen Zeit, in der das Fernsehen als dominierende Medientechnologie prägend gewesen wäre. War das Fernsehen nur die moderne Vorform des Internets? Ein Übergangsphänomen?

Debray hat in einer tabellarischen Übersicht die wesentlichen Merkmale und Unterschiede der drei von ihm identifizierten Mediosphären herausgearbeitet (Tab. 1). Dabei handelt es sich – das sei vorangestellt – um ein bewusst übertriebenes System von Gegensätzen, das sich nicht um die Nuancen und Übergänge kümmert, sondern vor allem die Idealtypen herauskristallisieren will.

Einige hier relevante Merkmale seien herausgegriffen. Debray kennzeichnet – für Geographen vermutlich leicht nachvollziehbar – als „strategisches Milieu“ für die Logosphäre „Die Erde“, für die Graphosphäre „Das Meer“ und für die Video-/Hypersphäre „Den Raum“. Ähnlich offensichtlich diagnostiziert er als „Gruppenideal“ für die Logosphäre „Das Eine“, für die Graphosphäre „Alle“ und für die Video-/Hypersphäre „Jedermann“ mit den zugehörigen konkreten Folgen für die konkrete Politik: Absolutismus, Nationalismus/Tolitarismus und Individualismus/Anomie.

Dieser Logik folgend unterscheidet sich die Video-/Hypersphäre von der Graphosphäre vor allem durch ein verändertes Zeitempfinden. Der Augenblick triumphiert über die Dauer, das Direkte über das Indirekte, das Reaktive über das Diskursive usw. Und damit hängt zusammen: Die geistige Klasse, die das „gesellschaftlich Heilige“ bewahrt, das, was kulturell gespeichert und an die jeweils nächste Generation weitergegeben wird, war in der Logosphäre die Kirche, die Propheten und die Geistlichen. In der Graphosphäre waren es die Intellektuellen, die Professoren, Doktoren und Studienräte in Schule und Hochschule. In der Video- und Hypersphäre sind es nun die Verteiler und Produzenten der Medien im Fernsehen und im Internet (Debray 2003: 64f).

	Logosphäre	Graphosphäre	Video/Hypersphäre
	von mündlicher Tradierung und handschriftlichen Aufzeichnungen geprägt	beginnt mit der Einführung des Buchdrucks	datiert mit der Einführung des Farbfernsehens auf das Jahr 1968
Strategisches Milieu (Machtprojektion)	Die Erde	Das Meer	Der Raum
Gruppenideal	Das Eine (Stadt, Reich, Königreich) Absolutismus	Alle (Nation, Volk, Staat) Nationalismus und Tolitarismus	Jedermann (Bevölkerung, Gesellschaft, Welt) Individualismus und Anomie
Gestalt der Zeit	Kreis (ewig, Wiederholung) Archäozentriert	Linie (Geschichte, Fortschritt) Zukunftscentriert	Punkt (Aktualität, Ereignis) Autozentriert: Gegenwartskult
Geistige Klasse (Bewaherin des gesellschaftlichen Heiligen)	Kirche (Propheten und Geistliche) sakrosankt: das Dogma	Laizistischee Intelligenzija (Professoren und Doktoren) sakrosankt: das Wissen	Laizistische Medien (Verteiler und Produzenten) sakrosankt: die Information
Kanonisches Alter	Der Alte	Der Erwachsene	Der Junge
Redensart über persönliche Autorität	Gott hat es mir gesagt	Ich habe es in einem Buch gelesen	Ich habe es im Fernsehen gesehen
Subjektives Gravitationszentrum	Die Seele (anima)	Das Bewusstsein (animus)	Der Körper (sensorium)

Tab. 1: Ausschnitt aus der tabellarischen Übersicht über die Mediosphären nach Debray (2003: 64f).

2.1 *Technology Hype Cycle*

Die besondere Herausforderung solcher medienkulturhistorischen Studien ist, dass wir das Denken in weit zurückliegenden Epochen ebensowenig nachvollziehen können, wie wir uns das Denken in weit vor uns liegenden Epochen vorstellen können, weil die jeweils relevanten Informations- und Kommunikationstechnologien das (eigene) Denken substantziell mit formen. Beispielsweise können wir uns, weil wir aufs Engste damit vertraut sind und weil sie uns deshalb so „richtig“ und „natürlich“ vorkommt, nicht wirklich

vorstellen, dass die zentralperspektivische Darstellungstechnologie nur eine unter anderen kulturspezifischen Repräsentationsformen und eben nicht „objektive Abbildung“ der Wirklichkeit ist. Zu sehr sind wir damit vertraut. Wir sind damit so sehr vertraut, dass wir die Zentralperspektive zum kulturtechnischen Gerät gemacht und die Fotografie als juristisch wirksames Beweismittel für die Wahrheit installiert haben.

Ebenso ist aus heutiger, insbesondere Lehrer- oder Hochschullehrerperspektive schwer vorstellbar, dass es ohne maschinelle Vervielfältigung des Wissens in Form gedruckter Bücher gar keine Notwendigkeit für eine Alphabetisierung der Bevölkerung und Einrichtung entsprechender Institutionen gegeben hätte, weil ein durch handschriftliches Kopieren hergestelltes Buch viel zu teuer war, als dass die Masse der Bevölkerung damit hätte versorgt können. Das Medium Buch wäre so knapp verfügbar geblieben, dass es gar keinen Sinn gemacht hätte, wenn allzu viele Menschen über die (inzwischen zur Kulturtechnik gewordene) Medienkompetenz des Lesens verfügten. Erst durch Gutenbergs Erfindung und die daraus folgende Möglichkeit, Bücher in Masse produzieren zu können, konnte Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert auf die für damalige Verhältnisse immer noch radikale Idee einer Schule für *alle* Kinder gekommen, die eben diese Medienkompetenz zum Umgang mit der Informations- und Kommunikationstechnologie Buch vermittelt.

Gerade an diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass die kulturellen und sozialen Folgen einer bestimmten Medientechnologie unter Umständen erst in größeren historischen Zusammenhängen ersichtlich werden. Die Institution Schule ist, zumindest in der gegenwärtigen Form der allgemeinbildenden Schule, im weiteren Sinn ein (Neben-)Produkt der Medientechnologie des Buchdrucks, das erst mit einiger zeitlicher Verzögerung gegenüber dem „Technology Trigger“ im 15. Jahrhundert entstanden ist. Das lässt sich – wenn auch wissenschaftlich nicht haltbar – recht gut anschaulich machen mittels des als „Technology Hype Cycle“ bekannt gewordenen Werkzeugs, das Jackie Fenn zwecks Bewertung der Einführung neuer Technologien für die US-Unternehmensberatung Gartner Group entwickelt hat (Fenn & Raskino 2008).

Nach Fenn verläuft die Aufmerksamkeitskurve bei der Einführung einer neuen Technologie typischerweise nach diesem Muster: Die Kurve steigt anfangs explosionsartig an, knickt dann aber zunächst ab um ebenso schnell wieder zu fallen. Nach dieser Phase steigt die Kurve erneut, aber langsamer an und führt schließlich zu einem mittleren Niveau der Verstetigung. Fenn hatte damit das Platzen der dot.com-Blase im Jahr 2000 schon frühzeitig vorhersagen können.

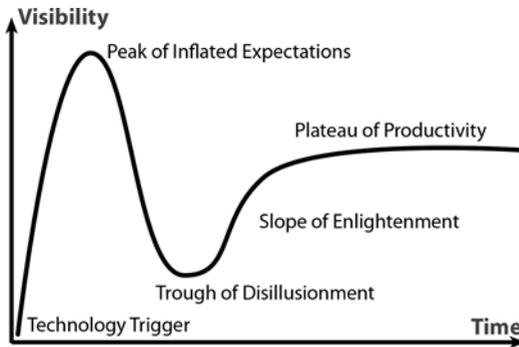


Abb. 3: Technology Hype Cycle (T. Meyer nach Fenn & Raskino 2008)

Das Werkzeug ist also für deutlich kürzere Betrachtungszeiträume entwickelt worden. Dennoch, wenn wir probenhalber den Technology Hype Cycle auf die Entwicklung der Medientechnologie des Buchdrucks anwenden, dann wird die eben angedeutete medienkulturhistorische Entwicklung recht deutlich: Nach dem „Technology Trigger“ der Gutenberg-Bibel um 1452 schnellte die Aufmerksamkeitskurve in Europa nach oben. Nach nur 70 Jahren ist 1522 mit Luthers Bibelübersetzung der „Gipfel der überzogenen Erwartungen“ erreicht. Die Technologie erzeugt übertriebenen Enthusiasmus und unrealistische Erwartungen. Der Buchdruck führt zwar zu einer tendenziellen Demokratisierung des Wissens, aber doch nicht so schnell und unkompliziert, wie Luther es vermutlich erhofft hatte.

Entsprechend fällt die Kurve wieder ab. Die Reformation beginnt sich kulturell und politisch auszuwirken. Das „Tal der Enttäuschungen“ wird vielleicht durch den Dreißigjährigen Krieg markiert. In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts zeigt sich, dass die Anwendung der neuen Technologie eben nicht schlagartig alles besser macht, sondern statt dessen heftige konfessionelle Gegensätze erzeugt und damit ganz erhebliche Probleme in diesem kulturellen „Change-Management-Prozess“ hervorruft.

Johann Amos Comenius lebte in diesem von Glaubenskriegen erschüttertem Zeitalter. Motivation seiner „Pampedia“, mit der er *allen alles allumfassend* – „omnes – omnia – omnio“ – lehren wollte, war auch die Hoffnung, der Menschheit aus dem Elend des Dreißigjährigen Krieges herauszuhelfen. So kam Comenius auf die Idee einer Schule, die die neue Medienkompetenz an alle Kinder, gleich welchen Standes, vermittelt und so dazu beitrug, das Buch zum geschäftsführenden Massenmedium der Moderne zu machen. Mit seinem als frühes und wegen der Text-Bild-Kombinationen sogar schon als „multimediales“ Schulbuch bekannten „Orbis sensualium Pictus“ begann dann

vielleicht der entsprechende „Pfad der Erleuchtung“, der zur „Aufklärung“ führte. Im „Jahrhundert des Lichts“ entwickelte sich im Anschluss ein nachhaltiges Verständnis für die Vorteile, die praktische Umsetzung, aber auch für die Grenzen der neuen Technologie.

Mit dem Neu-Humanismus um die Wende zum 19. Jahrhundert ist dann endgültig das „Plateau der Produktivität“ erreicht. Die neue Technologie wird immer solider und entwickelt sich in zweiter und dritter Generation weiter. Die Vorteile der Technologie werden allgemein anerkannt und breit akzeptiert, die „kollektive Intelligenz“ der europäischen Moderne ist voll entwickelt. Und es etabliert sich mit der technologischen Verbreitung ein höchst produktives Bildungs- und Wissensverteilungssystem. Die Schulpflicht wird flächendeckend, auch in den katholischen Regionen eingeführt, die Berliner Universität gegründet und die (auch anthropologischen) Grund legende „Theorie der Bildung des Menschen“ (Humboldt 1793) geschrieben.

2.2 *Aktuelle mediologische Revolutionen*

Wie gesagt, Fenns „Technology Hype Cycle“ in dieser Weise auf die Entwicklung der Technologie des Buchdrucks anzuwenden, ist eine „steile These“ und ohne jegliche Beweiskraft. Es lässt sich jedoch daran sehr gut zeigen, dass die kulturellen und sozialen Folgen einer bestimmten Medientechnologie unter Umständen erst in größeren historischen Zusammenhängen ersichtlich werden. Für die Institution Schule zeigt sich insbesondere: Sie ist – zumindest in der gegenwärtigen Form der allgemeinbildenden Schule – im weiteren Sinn ein (Neben-)Produkt der Medientechnologie des Buchdrucks, das erst mit einiger zeitlicher Verzögerung gegenüber dem „Technology Trigger“ entstanden ist. Bezüglich der Bedeutung der aktuellen mediologischen Revolutionen für die Schule können wir deshalb getrost schließen: Wir haben überhaupt keine Ahnung, wo das hinführen wird.

Die Informations- und Kommunikationstechnologie der digitalen Mediosphäre steckt noch immer in den Kinderschuhen. Möglicherweise haben wir einen ersten „Peak of inflated Expectations“ bezüglich der Auswirkungen auf die Mobilität des Wissens schon hinter uns. Die (inzwischen schon wieder aus der Mode kommende) Rede vom „web2.0“ spricht dafür. Durch die Behauptung einer neuen, zweiten Version des Verständnisses vom WWW wird nämlich nahe gelegt, dass die erste Version noch etwas anderes war – lediglich „Buchdenken online“. Im web1.0 ging es noch darum, das aus der Graphosphäre gewohnte Schreibmaschinen- und Buchdenken in fixen Web-„Seiten“ abzubilden, „Briefe“ per elektronischer „Post“ zu verschicken usw. Das Internet wurde also einerseits

als Kanal für Daten („Daten-Highway“) verstanden, die mithilfe bestimmter Programme auf dem PC lesbar gemacht werden. Andererseits wurde das Internet als abgeschlossener Cyberspace, als ein Behälter begriffen, in dem sich Dinge wie Web-„Seiten“, „Briefe“ usw. befinden: Die „weltgrößte Bibliothek“ war z.B. so ein Missverständnis des web1.0.

In der neuen Version hingegen – und insbesondere von den neuen, in die digitalen Infrastrukturen hineingeborenen Nutzern, denen das Attribut „neu“ im Zusammenhang mit den Dingen, die sie tagtäglich umgeben, nichts mehr sagt – wird das Internet nicht mehr aus den graphosphärischen Gewohnheiten heraus verstanden, sondern selbst als eine „Anwendung“, als eine umfassende Lese/Schreibe-Maschine, als read/writeWeb begriffen. web2.0 bezeichnet zwar eine neue Version, aber nicht so sehr eine neue Version der Technik, sondern eine neue Version des Verständnisses, was das web eigentlich ist oder sein könnte: eine neue Version der Nutzung. Im web1.0 ging es darum, das buchgebundene Wissen online zu stellen. Im web2.0 geht es darum, neue Kulturtechniken zum Umgang mit dem Wissen zu erfinden. Auf eine knappe Formel gebracht: web1.0 = get it online, web2.0 = make it work (Jason Goldberg).

Vielleicht sind die Phänomene im Zusammenhang mit dem web2.0 schon Teil des „Slope of Enlightenment“. Die neuen Technologien im umgestülpten Cyberspace – blogs, wikis, feedReader, social bookmarking und networking, podcasting, image-sharing, photoblogging, usw. –, die ganze social software führt vor allem zu einem veränderten Verständnis des Internet: Es geht nicht mehr um einen Kanal und damit um den Transport von Inhalten, verstanden als Dinge („Seiten“, „Briefe“) oder um den Transport von irgendwie in den Kanal gelangtem Wissen. Vielmehr produziert und editiert diese neue Anwendung Internet die kulturellen Umgangsformen mit Wissen selbst, die Art und Weise, wie wir es erstellen, erreichen, darstellen und weiterverarbeiten.

Mit dem Stichwort „collective intelligence“ beginnt sich eine neue Form des Verhältnisses zum Wissen zu etablieren, die vielleicht einmal das „Plateau of Productivity“ des Technology Hype Cycle des Internet bestimmen wird, die aber mit „Mensch-Wissen“, „Buch-Wissen“, „Bibliotheks-Wissen“ und „Schul-Wissen“ nur noch marginal zu tun hat. Und das hat tiefgreifende Folgen: „In den guten alten Zeiten sprachen die Philosophen von ‚Vernunft‘ und ‚Verstand‘. Heute [spricht Pierre Lévy] von der symbolischen Kollektivintelligenz, um die Rolle der konventionellen Systeme, aber auch von Technologien und Institutionen in das menschliche Denken mit einzuschließen“ (Levy 2008, S. 72).

3 Weltweit-Werden

Wie gesagt, wie sich die durch digitale und weltweit vernetzte Kommunikations- und Informationstechnologien geprägte Mediosphäre einmal formiert haben wird, das können wir zurzeit nur insoweit erahnen, wie man in der Renaissance erahnen konnte, was die Wirkungen der damals neuen Medientechnologien Buchdruck und Zentralperspektive in den folgenden 500 Jahre gewesen sein würden. Zu beobachten ist jedoch schon ein ganz brisantes Phänomen: die neuen medialen Infrastrukturen vergrößern die räumliche Reichweite der Information und Kommunikation, während sie deren zeitliche Reichweite verkürzen. Das Verhältnis zwischen den Medien zur Verbreitung von Wissen im Raum und den Medien zur Verbreitung von Wissen in der Zeit verschiebt sich.

Genau hier setzt Régis Debray eine für das Verständnis der Mediologie ganz wesentliche Unterscheidung zwischen Kommunikation und Transmission bzw. Mitteilung und Übermittlung an: „Mitteilen heißt, die Information im Raum verbreiten, übermitteln heißt, die Information in der Zeit verbreiten. In diesem Sinn ist der Akt der Übermittlung das, was Kultur ausmacht und was demnach den Menschen vom Tier unterscheidet.“ (Debray 2002: 5) Übermittlung im Sinne Debrays ist die Übertragung von Ideen, Glaubens- und Wissensinhalten über die Zeit, von einer Generation zur nächsten. Durch die Übermittlung werden kulturelle Inhalte langfristig in einem kollektiven Gedächtnis festgehalten und erzeugen damit kulturelle Kontinuität.

Eben diese Übermittlung erworbener Eigenschaften erscheint durch die neuen Kommunikationsmittel erschwert. Nach Debray „trachtet“ die Kommunikation danach, die Transmission zu unterbinden: „Man beherrscht den Raum immer besser, die Zeit indes immer weniger.“ (Debray ebd.) Das heißt, dass die Traditionen, die von der Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart zeugen, zusehends verblassen. Die Medien der Übermittlung – Familie, Schule, Universität, alle Organisationsformen menschlichen Zusammenlebens mit dem Auftrag, das Vermächtnis einer Kultur lebendig zu halten – verlieren an Bedeutung zugunsten der Medien der Kommunikation innerhalb und in derselben raumzeitlichen Sphäre (Abb. 4).

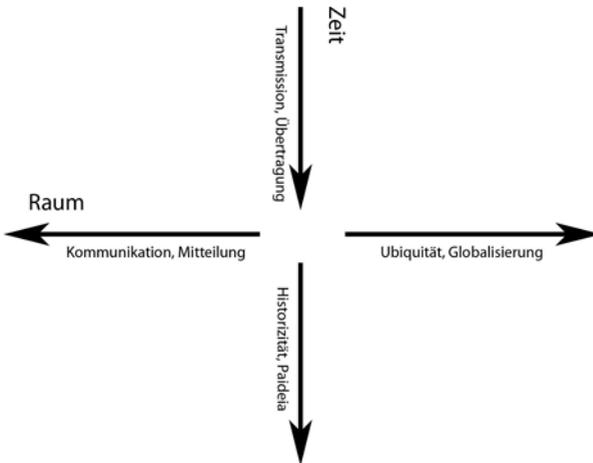


Abb. 4: Transmission und Kommunikation (T. Meyer nach Debray 2003)

Das verschobene Verhältnis zwischen den Medien der Verbreitung von Wissen im Raum (Ubiquität) und den Medien der Verbreitung von Wissen in der Zeit (Historizität) hat weitreichende Folgen für die (in Anlehnung an Dirk Baecker und seine „Studien zur nächsten Gesellschaft“) *nächste Schule*. Wörtlich naheliegender wäre, dass Geographie-Unterricht wichtiger wird als Geschichts-Unterricht – Raum versus Zeit. Aber die Anforderungen an die *nächste Schule* gehen über diese Ebene hinaus. Die die neuen kommunikations- und informationstechnologischen Infrastrukturen fördern – wie Manfred Faßler formuliert – das Entstehen von „episodischen Momentgemeinschaften“, in denen Menschen zusammen spielen, lernen, lehren, Forschung koordinieren und Wissen produzieren. Mit dem weltweiten Computernetzwerk entstehen neue Medien im Sinne neuer Trägersysteme „menschlicher Selbstorganisation“ – oft nur temporär, mit „Verfallsdatum“, auf Projektabschluss zielend.

In solchen „Communities of Project“ (Faßler 2008, 141ff) ist das Wissen auf einen konkreten Anlass bezogen und insofern an einer Praxis orientiert. Es wird zusammengetragen oder spontan generiert in der Kommunikation derer, die sich gemeinsam über das aktuelle Problem beugen, eher *zwischen* als *in* den Köpfen der Projektbeteiligten. Es zirkuliert, wächst, wird (an-)gewendet, verwandelt, verflüssigt. Das hat Folgen für den Status des Wissens, vielleicht gar für das unseren Bildungstheorien zugrunde liegende Verständnis von Wissen, – in jedem Fall und ganz unmittelbar hat es Folgen für das Selbstverständnis der Lehrenden wie auch das Selbstverständnis der Lernenden.

Der veränderten Gestalt der Zeit gemäß (von der in die Zukunft gerichteten Linie zum Punkt) wird in der digitalen Mediosphäre die Gültigkeit des Wissens bestimmt durch den Event, die Aktualität und die Performanz, nicht aber durch seine Tauglichkeit für die Ewigkeit. Das „fließende Wissen“ (Knowhow, Projektgebunden) ersetzt das „bewahrte Wissen“ (Weisheiten, Systematisches). Die *nächste Schule* wird sich radikal fächerübergreifend und stärker problem-, projekt- und praxisorientiert organisieren müssen.

Darüber hinaus lässt dieses mediologische Phänomen ganz wesentliche Herausforderungen der Globalisierung deutlich werden, die die *nächste Schule* im Grundsatz prägen müssten. Jacques Derrida hat es auf den Punkt gebracht mit der eindringlich umständlichen Formulierung „Weltweit-Werden“. In seinem Vortrag über „Die unbedingte Universität“ weigert er sich, das Wort „globalization“ oder „Globalisierung“ zu benutzen und will statt dessen das französische Wort „mondialisation“ beibehalten, „um den Bezug auf eine ‚Welt‘ [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist.“ Fortan ist im Text dem Wort „mondialisation“ als deutsche Übersetzung das Wort „Weltweit-Werden“ nachgestellt: „Eine solche *mondialisation*, ein solches Weltweit-Werden, wird, wie wir wissen, vom Raster der Begriffe des Menschen, des dem Menschen Eigenen [...] geregelt.“ (Derrida 2001: 11)

Warum ist diese Abgrenzung so wichtig? Warum dieses merkwürdige Wort *Weltweit-Werden*? Warum das Beharren auf *monde, world, mundus*? Das Wort „Welt“ leitet sich ab von dem althochdeutschen Wort „weralt“. Es ist eine Zusammensetzung aus dem germanischen Wort für „Mann, Mensch“ (vgl. „Werwolf“: Mensch, der sich zeitweise in einen Wolf verwandelt) und einer indogermanischen Wurzel mit der Bedeutung „Menschheit, Zeit“.

Eine in dieser Weise verstandene „Welt“ ist etwas anderes als der Kosmos, der Globus oder das Universum. Und es ist auch etwas anderes als das Ganze der transkontinentalen Handelsströme und Finanzpipelines. Dabei ist das mitzudenken, was Transmission ausmacht: Geschichte – und vor allem deren Plural: Geschichten, Sprachen, Kulturen, soziale Bänder, Diskurse, Traditionen, Generationen – „weralt“, Menschen-Alter – nicht als Zeitabschnitt, Epoche, sondern – so die etymologische Herleitung – als Wachsen oder hier besser: Gewachsenes – *Welt*, „weralt“, also als das zwischen den, mit den, durch die Menschen Gewachsene. Das Problem dabei ist: das zwischen den, mit den, durch die Menschen Gewachsene – gemeinhin „Kultur“ genannte – gibt es zurzeit nur im Plural.

Damit muss vor allem auch Schule umgehen. Die *nächste Schule* muss die Themen und Problemstellungen, an denen sich ihre Schüler bilden sollen, in den Horizont und Kontext der digital vernetzten Weltgesellschaft stellen. Und das

heißt, die *nächste Schule* muss damit rechnen, „dass jede Realitätsebene, auf die man sich einlässt, nur eine Perspektive unter anderen Perspektiven erschließt und daher die Existenz der anderen Perspektiven mit ins Kalkül nehmen muss“ (Baecker 2007: 143).

Literatur

- Baecker, D. (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Czerski, P. (2012): We, the Web Kids [22.2.2012.] <http://boingboing.net/2012/02/22/web-kids-manifesto.html>
- Debray, R. (2002): Der Tod des Bildes erfordert eine neue Mediologie, in: Heidelberger e-Journal für Ritualwissenschaft [16.7.2007] <http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~es3/e-journal/fundstuecke/debray.pdf>
- Debray, R. (2003): Einführung in die Mediologie (Facetten der Medienkultur 3). Bern: Haupt
- Derrida, J. (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Faßler, M. (2008): Collaborative Intelligence / Communities of Projects. In: Meyer, Torsten et al. (Hrsg.) (2008): 136–149
- Fenn, J./ Raskino, M. (2008): Mastering the Hype Cycle. How to Choose the Right Innovation at the Right Time. Harvard Business Press
- Gibson, W. (1984): Die Neuromancer-Trilogie. 2. Aufl. 2000. München: Heyne
- Humboldt, W. (1793): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Formulierungen des Problems. In: Tenorth (Hrsg.) (1986): 32-38
- Lévy, P. (2008): Menschliche Kollektivintelligenz bedeutet Symbolische Kollektivintelligenz. Ein Gespräch mit Klaus Neumann-Braun. In: Kunstforum international. 190. 72 – 75
- Meyer, T. et al. (Hrsg.) (2008): Bildung im Neuen Medium Wissensformation und digitale Infrastruktur. Münster: Waxmann
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, NCB University Press. 9. 5
- Tenorth, H. (Hrsg.) (1986): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa-Verlag
- The New Media Consortium (Hrsg.) (2007): The Horizon Report. 2007 Edition. Stanford, CA. [06.07.2012] <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2007-higher-edition>